

La poesía en la escuela: las prácticas de lectura literaria y las colecciones escolares

Carina Curutchet¹

Universidad Nacional de Mar del Plata-CELEHIS
carinacurutchet@hotmail.com

Resumen: En el marco del proyecto “Prácticas de lectura: enfoques, voces y miradas”, se realiza una investigación sobre las prácticas de lectura literaria de poesía en la escuela. En esta primera instancia, y para abordar la selección de materiales de lectura, tomaremos como objeto de estudio las antologías de poesía contemporánea hispanoamericana editadas en la colección Leer y Crear de Editorial Colihue. Nos referiremos al lugar que ocupan estas colecciones en la escuela y analizaremos las concepciones de la lectura literaria y del lector que se pueden inferir a partir de los distintos paratextos que presenta la colección, como prólogos, póslogos y propuestas de trabajo.

Palabras clave: poesía – lectura – escuela – colecciones

Introducción

El presente trabajo tiene por objetivo realizar una primera aproximación al estudio de las colecciones escolares y las prácticas de lectura literaria de poesía en la escuela, con el fin de analizar la representación del lector y de la lectura literaria que se puede inferir a partir de los distintos paratextos que presentan estas colecciones. Diversas investigaciones abordan temas afines y son referentes en el campo de nuestro interés, entre ellos: de Diego (2006, 2007); Gerbaudo (2011a); Hermida (2013); Negrín (2009); Pionetti (2010); Tosi (2012, 2013).

Para observar estas y otras cuestiones, seleccionamos tres títulos de antologías de poesía hispanoamericana contemporánea publicadas en la colección Leer y Crear de la editorial Colihue: *Grupo poético del '50. Antología de poesía española* (Echevarría 1991), *Federico* (Romano y Terán 1998) y *Poemas para mirar* (Iritano 1998). Motiva este recorte la diversidad de criterios para la selección de textos: por grupo, a partir de la época y la nacionalidad; por autor; y por los procedimientos empleados, respectivamente.

Las colecciones y la escuela

Para pensar el modo en que las colecciones de literatura funcionan en el ámbito escolar, tomaremos como referencia algunos conceptos desarrollados por Roger Chartier (1994) en *El orden de los libros*. Allí el autor explica la importancia de delinear las áreas sociales donde circula cada corpus de textos y cada género de impresos. En nuestro caso se trata de la escuela y los destinatarios son los alumnos del secundario, aunque, en una primera instancia, están dirigidos a los docentes que deben seleccionar los textos literarios para sus clases de literatura.

Tal como explica Chartier, contra la representación, elaborada por la literatura misma y retomada por la más comúnmente aceptada de las historias del libro, según la cual el texto existe en sí mismo, separado de toda materialidad, se debe recordar que no hay texto fuera de

¹ Profesora en Letras (UNMdP). Ayudante graduada en la cátedra Didáctica especial y práctica docente. Miembro del Grupo de investigaciones en Educación y Lenguaje (CELEHIS). El presente trabajo se enmarca en el proyecto “Prácticas de lectura: enfoques, voces y miradas” co-dirigido por la Dra. Carola Hermida.

su soporte, por lo tanto no hay comprensión de un escrito, cualquiera sea este, que no dependa en alguna medida de las formas por medio de las cuales alcanza a su lector. De allí la distinción necesaria entre dos conjuntos de dispositivos: los que tienen que ver con las estrategias de escritura y con las intenciones del autor, y los que resultan de las decisiones editoriales (Chartier 1994: 25)

De acuerdo con nuestros objetivos, nos centraremos en estos últimos, ya que las decisiones que analizaremos son las de las editoriales al armar las colecciones, entendiendo que contribuyen a modelar las anticipaciones del lector, su modo de interpretación y a crear un nuevo público, que ya no es cualquier lector de poesía sino específicamente el estudiante de literatura de la escuela secundaria. De esta manera, el pasaje de una forma editorial a otra ordena simultáneamente transformaciones del texto y la constitución de un nuevo público. De algún modo, estas colecciones actuarían como fórmulas editoriales que eligen en el repertorio de los textos ya publicados aquellos que parecen convenir más adecuadamente a las expectativas del público que se propone alcanzar (Chartier 1994: 32)

Es interesante destacar, entonces, la cuestión de que los textos incluidos en estas colecciones no son “escolares” en sí mismos, ya que, además, han tenido una primera existencia editorial, destinada al público “general”, y, en la mayoría de los casos, la siguen teniendo. Como explica Carolina Tosi (2013), las operaciones discursivas llevadas a cabo por las editoriales forman parte constitutiva de sus políticas, en la medida en que definen las características de sus productos, la funcionalidad asignada y el tipo de destinatario al que se dirigen.

Si estudiamos las colecciones escolares, no podemos dejar de considerar los aportes al campo realizados por Paola Piacenza (2001). La investigadora define al canon escolar como el corpus de obras y sistemas de interpretación en los que éste se incluye y significa en el marco de una práctica de enseñanza, y explica que las relaciones entre el canon escolar y el canon accesible están supeditadas al orden del mercado y de la circulación económica de los textos (Piacenza 2001: 93).

Piacenza advierte, a través del estudio de antologías destinadas a estudiantes (especialmente de la colección GOLU de Kapelusz), que en el análisis de las tendencias de apertura y clausura del canon escolar se deben diferenciar las instancias de inclusión y exclusión de obras y autores, por un lado, y de adopción de modelos de lectura, por el otro. Añade que “en los procesos de canonización escolar, estos últimos adquieren mayor relevancia que las obras mismas, puesto que son los que están en el origen de la selección de las obras y los que deciden su circulación al regular el sentido” (Piacenza 2001: 94).

Este tipo de colecciones aseguran, entonces, la permanencia y circulación de los “textos clásicos de la literatura universal”, así como su comprensión, en el marco de un riguroso sistema interpretativo que reproduce la instancia de la comunicación pedagógica en el aula. En este sentido, las actividades propuestas para el tratamiento didáctico de los textos en las clases y otros paratextos, como los estudios preliminares o los aparatos de notas a pie de página, no sólo constituyen el registro más inmediato de los sistemas significantes en los que se produce la recepción y transmisión de las obras destinadas a la enseñanza, sino también de los modos de apropiación de la escuela de los objetos que constituyen el canon crítico y el canon accesible de la literatura, en un momento dado (Piacenza 2001: 93)

En definitiva, podemos afirmar que los textos publicados en estas colecciones no poseen en sí mismos una funcionalidad didáctica, sino que estas características se vinculan con una determinada modalidad de lectura y con un tipo de mediación editorial (Tosi 2013) y eso es lo que analizaremos a continuación.

El caso de las antologías de poesía hispanoamericana contemporánea de la colección Leer y Crear de Editorial Colihue

Lo que distingue a esta colección de otras similares es que plantea, desde su nombre, una concepción de la lectura como punto de partida para la escritura y de la escritura como una nueva lectura. El lector, de acuerdo con esta concepción, es concebido como un ser activo, inmerso en la productividad del texto y que disfruta de la lectura y la escritura. Como desarrolla Barthes (1987),

el placer se puede acercar al lector a través de la escritura; la lectura sería, desde esta perspectiva, conductora del deseo de escribir, resulta ser verdaderamente una producción: ya no de imágenes interiores, de proyecciones, de fantasmas, sino, literalmente, *de trabajo*: el producto (consumido) se convierte en producción, en promesa, en deseo de producción (Barthes 1987: 47).

Por otra parte, desde los paratextos editoriales, se la describe como una “Colección literaria con propuestas para el acercamiento a la literatura” (el destacado pertenece al original). Los propósitos, según se explica en el prólogo a la antología *Grupo poético del 50*, son “hacer de la cátedra de Literatura una experiencia vital, activa y gratificante para alumnos y profesores”, generar “auténtico gusto por leer, descubrir y crear” y “lograr que el adolescente adquiera el hábito de la lectura, lo cual lleva implícito el desarrollo -de una actitud crítica ante el hecho literario” (Echevarría 1991: 7). Agrega Herminia Petruzzi, profesora que dirige y prologa la colección, que “se han planteado propuestas de trabajo para la clase o fuera de ella: algunas son de búsqueda e investigación en el texto; otras se proponen desarrollar capacidades expresivas y, en líneas generales, giran alrededor de la recreación de lo leído” (Echevarría 1991: 9). En *Poemas para mirar*, el prólogo finaliza con una “invitación a todos aquellos lectores que quieran enriquecer los textos poéticos aquí propuestos con su propia *experiencia de lectura*, y es también una invitación a todos aquellos que lo quieran continuar con su propia *experiencia de escritura*” (Iritano 1998: 6). El concepto de experiencia se repite en ambos casos y podemos entenderla, tal como la plantea Jorge Larrosa, como un acontecimiento que, a diferencia de la actividad de la lectura, no siempre sucede y que es distinta para cada uno de los lectores (Larrosa 2003: 42).

Un aspecto central al pensar estas colecciones se refiere a qué concepción del docente subyace en ellas y qué lugar ocupa el profesor en tanto productor de sus materiales de trabajo. Siguiendo con el prólogo a la antología que citamos anteriormente, la coordinadora de esta colección aclara que la propuesta no busca

coartar la iniciativa del docente, sino facilitar el trabajo en clase; el profesor que aporta su propia experiencia e información –y que conoce las posibilidades de cada grupo y de cada alumno– será, en definitiva, el que decida el éxito de esta iniciativa (Echevarría 1991: 9).

Podemos pensar, siguiendo a Analía Gerbaudo (2011b), en las “aulas de lengua y literatura” como un conjunto de decisiones previas que se ponen en juego en cada una de esas actuaciones a lo largo de un período lectivo: la selección de los contenidos, de materiales, de corpus, los envíos, el diseño de evaluaciones, la configuración didáctica de las clases (Gerbaudo 2011b: 19). No es menor, creemos, el rol que ocupan este tipo de colecciones escolares en las decisiones previas que toman los docentes.

Como dijimos anteriormente, el carácter “escolar” de estas colecciones se lo otorgan, entre otras cuestiones, algunos de los paratextos que presentan estas antologías. Siguiendo a Roger Chartier (1994),

las editoriales intervienen sobre los textos a fin de hacerlos más legibles a la amplia clientela a la que están destinados. Todo este trabajo de adaptación -que abrevia los textos, los simplifica, los recorta, los ilustra- está gobernado por el modo en que los libreros-impresores especializados en este mercado se imaginan las competencias y las expectativas de sus compradores. Así, las estructuras mismas del libro se encuentran presididas por el modo de lectura que los editores consideran el de la clientela a la que van dirigidos (Chartier 1994: 32).

En la antología *Grupo poético del 50. Antología de poesía española*, por ejemplo, encontramos una “Introducción” (que ubica históricamente al grupo y analiza la relación entre su propuesta estética y la guerra civil española, ya que su experiencia en la infancia y su posterior compromiso político es uno de los hilos conductores de la antología) y las llamadas “Propuestas de trabajo”. Por otro lado, para presentar a cada autor, se plantean datos biográficos y una breve explicación sobre el corpus. En *Federico* y en *Poemas para mirar*, que son títulos más recientes, podemos ver un nuevo diseño en la colección, aunque sin grandes cambios de fondo: plantea, al inicio, los “Criterios de selección” (en el caso de *Federico* se han elegido aquellos poemas “que consideramos más cerca del gusto de los jóvenes” y “respetando un estricto orden cronológico”), pero sólo el primero de ellos tiene una introducción (que presenta un recorrido completo por la vida y obra del autor); luego de los textos literarios encontramos, como una diferencia con el diseño anterior, la sección “Póslogo LyC”, en la que se contextualizan las poéticas dentro del campo cultural de la época y de movimientos como la vanguardia o el modernismo, se analizan los textos incluidos en las antologías y se desarrollan conceptos relacionadas con la especificidad de la poesía. Los dos títulos tienen, finalmente, las “Propuestas de trabajo”, que, como hemos dicho, proponen actividades de diverso tipo (de producción, de comprensión lectora, de confrontación con otros textos, de transposición genérica, etc.) y en las que nos detendremos para pensar la relación entre lectura y creación que caracteriza a esta colección.

Las propuestas son diversas y, en algunos casos, muy numerosas. En la primera de las antologías analizadas, la de poesía española, las actividades varían desde “Investigar el tema: La guerra civil española y elaborar una síntesis”, la cual poco tiene que ver con la creación, hasta “Componer una antología personal con textos de los autores mencionados en la introducción”, la cual podríamos pensar como un proyecto para desarrollar en un tiempo más extenso, pasando por la organización de un debate sobre una serie de temas propuestos, la lectura de poemas de otros autores que influyeron en los seleccionados en la antología, la investigación sobre conflictos de la actualidad española y varias consignas que actúan como “envíos” (Gerbaudo, 2011b) a compositores de música, a obras pictóricas, a películas o a series. El concepto de envío, tomado de Gerbaudo, se refiere a interpelaciones que conducen a textos que no se “enseñarán” ni se incluirán en la evaluación pero que se incorporan en las relaciones que establece el docente en sus clases (Gerbaudo 2011b: 19-20). El texto literario se abre, así, al diálogo con otras textualidades y otros lenguajes.

En la antología *Federico*, se observa que la mayoría de las propuestas propician un trabajo interdisciplinario, que invitan a la creación en lugar de a la reproducción; por ejemplo, el análisis de los dibujos de Federico, la comparación con otros artistas plásticos de la época y la propuesta de que los lectores elaboren ilustraciones para otro de sus poemarios; la invitación a leer la obra de Walt Whitman a partir de la lectura de poemas de García Lorca y Rubén Darío sobre este poeta; la realización de un itinerario lorquiano con los lugares recorridos por Federico en su visita a Bs As y un mapa con los viajes que realizó; la interpretación de un cantar popular (“Los pelegrinitos”),

recopilado y armonizado por García Lorca, para lo cual se incorporan la letra y la partitura; la realización de un concurso fotográfico sobre los lugares de Buenos Aires descriptos por Federico; la organización de una jornada de homenaje a García Lorca que incluya diversas actividades, como lecturas de poemas, exposición de reproducciones de sus dibujos y de las fotos del concurso recién mencionado, interpretación de sus temas musicales y representación de sus obras, entre otras.

En *Poemas para mirar*, por su parte, las “Propuestas de trabajo” se dividen en dos secciones: “Opiniones y debates” (donde se propone debatir sobre distintas concepciones de la poesía y del poeta a partir de citas y artículos críticos) y “Práctica de la escritura” (donde se proponen seis consignas). En esta antología, y como una cuestión innovadora que no aparece en los otros títulos, antes de presentar las propuestas de escritura, se plantea la sugerencia de realizarlas en tres instancias, las cuales se asemejan a la dinámica propia de un taller de escritura: “producción de un texto a partir de la consigna dada; lectura grupal de los textos elaborados; reflexiones críticas sobre los propios trabajos con la coordinación y orientación del profesor” (Iritano 1998: 148). Otra cuestión diferente que aparece en este título es que, en algunos casos, debajo del planteo de las consignas se citan a modo de ejemplos resoluciones llevadas a cabo por otros estudiantes.

Un aspecto interesante para analizar es el lugar que tienen la teoría y la crítica en esta colección. La “Bibliografía general” planteada al final de las antologías presenta, por un lado, el encuadre teórico en el cual se enmarca la propuesta, mientras que por otro constituye un marco de referencia para el docente que selecciona esta antología para trabajar con sus alumnos y, finalmente, también actúa como recurso para el estudiante que desee o necesite profundizar sus lecturas. Mayormente se citan lecturas críticas sobre la poética de los autores seleccionados e historias de la literatura. En *Poemas para mirar*, sin embargo, se incorporan también teóricos como Jacques Derrida, Tzvetan Todorov, Umberto Eco, Yuri Tinianov, entre otros, así como críticos especializados en las vanguardias. Es de destacar que, sin embargo, ni los autores ni los conceptos desarrollados en sus teorías son citados de manera explícita en el Póslogo, que es la sección que expone este tipo de contenido. Observamos, entonces, lo que plantean Bombini y Krickeberg (1995) en su análisis de libros de texto o manuales escolares:

En la mayoría de los casos, los libros no brindan información sobre las fuentes primeras de consulta, es decir, no es posible reconstruir los marcos teóricos en los que se inscriben los contenidos innovadores (...) Resulta imposible el reconocimiento de la autoría de las distintas teorías y conceptos presentados y, consecuentemente, la distinción entre las diferentes voces. El divulgador se constituye en voz única que no permite reconocer el complejo proceso de apropiación de las voces de los textos fuentes (Bombini y Krickeberg 1995: 31).

Por otro lado, en *Poemas para mirar* se hace explícito que dicha sección está dirigida a estudiantes que leen este libro en el marco del corpus literario seleccionado por sus docentes del nivel secundario. Así, comienza advirtiendo acerca del modo en que conviene leer los textos, mencionando que los poemas que se incluyen en este libro requieren “nuestra mirada atenta”, ya que “nos abren las puertas a un tipo de lectura que nos lleva a observar detenidamente la letra impresa, como un juego, y también como un desafío” (Iritano 1998: 129). Refuerza que debemos “mirar” el texto, porque en esas “hebras que perseguimos a través de su textura” se esconden múltiples sentidos. Aquí podemos ver la concepción de texto como tejido, según la propone Barthes (1982): “el texto se hace, se trabaja a través de un entrelazado perpetuo; perdido en ese tejido -esa textura- el sujeto se deshace en él como una araña que se disuelve en las segregaciones

constructivas de su tela” (Barthes 1982: 104-105) En el prólogo de esta antología, además, se menciona que el hecho de que todos los poemas seleccionados sean “para mirar” constituye al mismo tiempo un “pretexto” y un “hilo conductor”, que son las “estrategias de escritura que destaquen el aspecto visual de la palabra”, lo cual colaborará en la “producción de significaciones a la hora de la lectura” (Iritano 1998: 5).

Si pensamos el texto como “un tejido de citas provenientes de los mil focos de la cultura” (Barthes 1987: 69), no podemos dejar de mencionar que esta antología busca compensar el hecho de que “una antología no puede pretender un acercamiento estrecho con los poetas que la integran, porque es una muestra mínima de la producción de cada uno” (Iritano 1998: 5), a través de un complejo diseño que propone conocer a los poetas mediante diferentes voces: así, cada autor tiene su propio apartado, el cual contiene, en la primera página, una frase propia que intenta dar cuenta de sus concepciones sobre la vida o el arte junto con un retrato de cada uno de ellos que se relaciona con el contenido de la cita recién mencionada; a continuación, una breve información biográfica; luego, bajo el título “Una voz que nos acerca al poeta”, encontramos una cita alusiva a este poeta cuya autoría es de otro de los escritores incluidos en esta misma antología (por ejemplo, podemos encontrar un poema de Oliverio Girondo a Juan José Tablada, los poemas “Oliverio” y “Oda a César Vallejo” de Pablo Neruda, un fragmento de una nota de Raúl González Tuñón publicada con motivo del fallecimiento de Pablo Neruda, una cita de una nota de Juan Gelman sobre González Tuñón, entre otros casos similares). De esta manera, queda explicado otro de los criterios de selección de los textos: los autores elegidos se han vinculado entre sí a través de menciones en artículos periodísticos, cartas o poemas; se conocieron, se leyeron y escribieron sobre esas lecturas. Esta característica es la que genera que en la contratapa se describa esta antología como un “conjunto armonioso, casi lúdico, de voces imbricadas que, con referencias recíprocas, sugieren caminos y aportan perspectivas para abordar el mundo poético”. Por supuesto que, luego de la presentación de cada poeta, se incluyen aproximadamente entre dos y cuatro textos que son, en definitiva, los “poemas para mirar” que fueron seleccionados para los lectores de la colección.

Para finalizar, y volviendo al desarrollo teórico de los póslogos, vemos que las explicaciones conciben un receptor con ciertos conocimientos previos o vocabulario específico, aunque también suponen la intervención didáctica del docente. En todos los casos, las definiciones y reformulaciones se acompañan de ejemplos, fragmentos de poemas o manifiestos vanguardistas. También se explican las características del lenguaje poético y de la práctica de leer poesía. Si pensamos que este género no suele ser privilegiado dentro de la escuela, estas indicaciones buscan orientar al estudiante que, quizás, crea que la lectura de poesía es difícil o aburrida: “Creemos conveniente hacer algunas reflexiones sobre la lectura en poesía, porque es una práctica que requiere una especial participación de nosotros, los lectores, por razones que tienen que ver con su propia naturaleza” (Iritano 1998: 143). De esta manera, la propuesta no plantea sólo qué leer, sino cómo debe llevarse a cabo en caso de que el lector/alumno no tenga el hábito de hacerlo.

Conclusiones

A través del análisis de tres antologías de poesía de la colección escolar Leer y Crear, vimos cómo, efectivamente, la transformación de las formas y de los dispositivos a través de los cuales se presentan los textos autoriza distintas apropiaciones y crea nuevos públicos, el escolar, y nuevos usos, el didáctico. Las editoriales intervienen sobre los textos a fin de adecuarlos para el receptor al que están destinados. Este trabajo

de adaptación se rige por la representación que de las competencias, las expectativas y los modos de leer de sus lectores/compradores tienen los especialistas del mercado editorial (Chartier, 1994). Efectivamente, en estas adaptaciones encontramos el carácter “escolar” de estos objetos, las cuales, habilitan, por otra parte, ciertos usos que son particulares de ese ámbito y no de otro.

Por otra parte, la colección LyC, además de seleccionar una serie de textos que se consideran adecuados para ser leídos por un estudiante de la escuela secundaria, propone una conexión entre la lectura y la escritura de poesía en la que “el texto renace, se actualiza en cada acto de lectura que es único e irrepetible, y de alguna manera, se realiza y completa” (Iritano 1998: 144).

Referencias bibliográficas

- Barthes, R. (1982). *El placer del texto*. México: S.XXI.
- Barthes, R. (1987). *El susurro del lenguaje. Más allá de la lectura y la escritura*. Barcelona: Paidós.
- Bombini, G. y Krickeberg, G. (1995). De texto, los libros I. En: *Otras tramas. Sobre la enseñanza de la lengua y la literatura*. Rosario: Homo Sapiens.
- Chartier, R. (1994). *El orden de los libros. Lectores, autores, bibliotecas en Europa entre los siglos XIV y XVIII*. Barcelona: Gedisa.
- de Diego, J. L. (2006) (director). *Editores y políticas editoriales en Argentina. 1880-2000*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- de Diego, J. L. (2007). Políticas Editoriales y Políticas de Lectura. *Anales de la Educación Común, n° 6, Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires*,
- Echevarría, A.M. (1991). *Grupo poético del '50. Antología de poesía española*. Buenos Aires: Colihue.
- Gerbaudo, A. (2011a). Las teorías literarias en las *aulas de literatura* (o nuevos apuntes sobre cómo usar una lupa). En: Gerbaudo (et. al.) *La lengua y la literatura en la escuela secundaria*. Rosario: Homo Sapiens, 214-223.
- Gerbaudo, A. (2011b). El docente como *autor* del curriculum: una reinstalación política y teórica necesaria. En: Gerbaudo (et. al.) *La lengua y la literatura en la escuela secundaria*. Rosario: Homo Sapiens, 17-27.
- Hermida, C. (2013). A cien años de la fundación de la cátedra de literatura argentina. Andamios en torno a una obra en construcción [En línea] *El Toldo de Astier*, 4 (7), 91-104.
- Iritano, G. (1998). *Poemas para mirar*. Buenos Aires, Colihue. Larrosa, J. (2003). *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. México: FCE.
- Negrín, M. (2009). Los manuales escolares como objeto de investigación. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, vol. 6, nro 6, 187-208.
- Piacenza, P. (2001). Enseñanzas de la literatura y procesos de canonización en la Escuela Media argentina (1966-1976). *Lulú Coquette. Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, año 1, nro. 1, 86-96.
- Pionetti, M. (2010, septiembre) Antologías escolares: un lugar para la literatura argentina. Ponencia presentada en II Jornadas de Literatura Argentina: *Encuentro de Culturas en la Literatura Argentina*. Publicado en Actas, disponible en: file:///C:/Users/Marinela/Downloads/2022-7133-1-PB.pdf.
- Romano, A. y Terán, J. (1998). *Federico*. Buenos Aires: Colihue.

- Tosi, C. (2012). El discurso escolar y las políticas editoriales en los libros de educación media (1960- 2005). En Cucuzza, H. y Spregelburd, R. (dir.). *Historia de la lectura en Argentina. Del catecismo colonial a las netbooks estatales*, 507-545. Buenos Aires: Editoras del Calderón.
- Tosi, C. (2013). Políticas editoriales de LIJ. Un análisis sobre la especificidad del campo y las tensiones con el discurso pedagógico. *Actas del III Simposio de Literatura Infantil y Juvenil en el Mercosur*. Universidad Nacional de San Martín, Buenos Aires, s/p.